

Das Potential der Jenaplan-Pädagogik im Hinblick auf aktuelle Schulerwartungen bzw. Bildungsanforderungen

„Wer sich in der Reformpädagogik einigermaßen auskennt, stellt fest, dass der größte Teil heutiger Initiativen für innere Schul- und Unterrichtsformen direkt oder indirekt auf Ideen der Reformpädagogik des ersten Jahrhundertdrittels [des 20. Jhdts, Herker] zurückgeht oder als Wiederentdeckung solcher Ideen anzusprechen ist.“ (Klafki, 1986, S. 4)

Seit dem Zeitpunkt dieses Zitates werden weiterhin viele Schulreformen, Schulunzulänglichkeiten aber vor allem neue bzw. bislang unzureichend erfüllte Schulanforderungen diskutiert: Lernen lernen, Heterogenität als Chance, soziales Lernen, Kompetenzorientierung vs. Reproduktionsorientierung, Partizipation der Lernenden mit eingeschlossener Verantwortungsübernahme, kooperatives Lernen, Schule als Lebensraum, Prozessorientierung und Prozessbegleitung als Leistungs- u. Feedbackkultur...u.v.m. All diese Forderungen haben eines gemein: die Forderung nach einer pädagogisch wertvollen Schule.

Peter Petersen hat mit seinem offenen Konzept – „eine Ausgangsform“ (Petersen, 1984, S. 108) für die pädagogische Gestaltung von Schule geschaffen, in der „(...) das Pädagogische, was in allen Lebenssituationen das Gemeinsame ist, (...) all diese Situationen vereint (...)“ (Petersen, 1984, S. 12)

In der Folge werden die Strukturelemente dieses Konzepts auf die gegenwärtigen schulpädagogischen Anforderungen analysiert:

Kompetenzorientierung

Der Begriff *Kompetenz* subsumiert die Anliegen der Reformpädagogen und -pädagoginnen, welche den Dreiklang Kopf, Herz, Hand (vgl. Pestalozzi) als unumgebar in der Arbeit mit Kindern erachten, welcher der zeitgemäßen Forderung nach Handlungsorientierung entspricht.

„Kompetenzen sind längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.“ (BMUKK, Bundesgesetzblatt, 2009)

Diese Fähigkeiten handeln zu können, kann nur durch eine hohe Partizipation der Kinder und Jugendlichen bzw. SchülerInnen ausgebildet werden. Petersen spricht von vier Bildungsgrundformen: *Arbeit, Gespräch, Spiel* und *Feier*. Diese vier Bildungsgrundformen beherbergen sozusagen den gesamten Methoden-Pool kompetenzorientierten Arbeitens nach den Forderungen selbstaktiven und kooperativen Lernens. Die Forderungen an die Umsetzung dieser Bildungsgrundformen sprengen bei weitem die übliche Umsetzung dieser mit SchülerInnen vielerorts täglich gestalteten Umgangsformen. So ist das Gespräch keinesfalls ausschließlich als LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch zu charakterisieren, sondern in seinem inhaltlichen und vom Auftrag her zu bewertendem Facettenreichtum von Erfahrungs- und Meinungs-austausch, Planungsgespräch, Mitteilungsgespräch, Informationsaustausch, Reflexions- und Feedbackgespräch bis hin zum

Evaluierungsgespräch ständig mitzudenken und nicht zuletzt sind dazu die Anlässe vonseiten der Lehrperson anzubieten. Diese Palette gelebter Sprache drückt sich in der klaren Anforderung der Bildungsstandards D4 im Bereich Hören, Sprechen, Miteinander-Reden (vgl. Bief, 2009) aus.

Die Bildungsgrundform *Arbeit* setzt die Klammer um alle Forderungen in der guten schulpädagogischen Fachliteratur, welche durch eine ganzheitliche Ansprache jedes Schülers/jeder Schülerin vor allem Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit (vgl. Herker & Wiedner, 2011) fördert, Handlungsorientierung durch einen problemhaltigen Impuls (vgl. Müller, 2006) einschließt, arbeitsteiliges Vorgehen als sozial-integrative Lernprozesse fordert, um gemeinsam zu Arbeitsergebnissen zu kommen, welche wiederum präsentiert und von der gesamten Lerngruppe Kriterien orientiert reflektiert werden. Forschendes und entdeckendes Arbeiten soll durch problemhaltige, spannungsgeladene „pädagogische Situationen“ (Petersen, 1984, S. 12) ausgelöst werden. Dabei soll jeder/jede Lernende durch die an sich selbst gestellten fachlichen Fragen nach dem Motto „ohne Fragen kein Lernen“ (vgl. Herker, 2012) in eine innere Betroffenheit versetzt werden. Diese wiederum ermöglicht ein konsequentes ausdauerndes Recherchieren und Verfolgen eines persönlichen Arbeitsplanes und nicht zuletzt eines selbst gesteckten Zieles. Die gewollte Verschmelzung von strategischem Methodentraining und sachlich-fachlicher Erweiterung lässt sich bei dieser Arbeitsweise nicht verhindern.

„Wo dieses eintritt, dort ist wiederum der Situationsbegriff aus insofern ganz erfüllt, als das Kind, der Jugendliche als gesamte Persönlichkeit beansprucht wird; jeder muß [sic!] sich als Gesamtheit einsetzen, um die Frage zu lösen.“ (Petersen, 1984, S. 21)

Die vielfach für Lernende geforderte *Rhythmisierung* erfährt im Konzept nach Petersen durch den Wechsel von *Kurs- und Kernunterricht* ihre Verwirklichung. Im sogenannten *Kurs* werden die notwendigen lehrerzentrierten Inputs vermittelt. Dazu zählen Instruktionen des Basiswissens genauso wie die Erklärungen zur Handhabung eines Mikroskops oder einer Internet-Suchmaschine, sowie alle Grundlegungen methodischen Arbeitens. Im *Kernunterricht* wird in (alters-)heterogenen Lerngemeinschaften kooperativ themenbezogen bzw. anhand von Problemstellungen, welche sich die Lernenden selbst aufgetragen haben oder welche sich aus den inhaltlichen Fragestellungen ergeben haben, gearbeitet. Der Kurs bedingt daher den Kernunterricht. Man kann auch sagen, die Kernphasen sind die Evaluierung des Kursunterrichts. In den Kernphasen wird die Handlungskompetenz erfahren, erweitert und durch die Aktivitäten selbst geprüft. Es ist immer wieder von neuem ein komplexes Sich-Erproben im systematischen Vorgehen, Recherchieren, Zusammenfassen, Erläutern und kritischem Hinterfragen. Diese Arbeitsweise entspricht der Forderung, SchülerInnen schrittweise zu selbstgesteuertem Lernen zu befähigen, welches als *Gewusst Wie* und somit als Garant dafür gesehen wird, dass auch außerhalb organisierten Lernens, eigenständig Wissen angeeignet werden kann. Auch wenn SchülerInnen die Alleinarbeit in der Vertiefung eines Themas wählen, bleibt der fachliche Diskurs mit Kollegen und Kolleginnen nicht aus. Denn die Phasen der Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse als auch deren kritisches Hinterfragen, sowie der konstruktiven Kritik aus dem Plenum innerhalb der Gemeinschaft sind immer gewollte und auch bewusst herbeigeführte.

Dies repräsentiert die aktuellsten Forderungen aus der vielseitig diskutierten Studie von Hattie (2009), wonach für effektives Lernen Lernstrategien und Arbeitstechniken benötigt werden, diese aber keinesfalls im Sinne von Strategiekursen singulär erworben werden können. Erst die Kombination von inhaltlichem und strategischem Lernen führt zu tiefem Wissen (deep

knowledge) und zum Verständnis (understanding) fachlicher und allgemeiner Zusammenhänge (vgl. Hattie, 2009). Dass dies nicht in einer Unterrichtseinheit passiert, versteht sich von selbst und bedarf im Hinblick eines Paradigmenwechsels für die allgemeine Schullandschaft eines langatmigen Prozesses, bis sich dies in nachweislichen Daten festhalten wird lassen können.

Stefan Hopmann, Professor am Institut für Bildungswissenschaften in Wien beweist innerhalb seines Forschungsschwerpunktes „Reformpädagogik und Lehrplanarbeit“ (vgl. Hopmann, 1999) die Wichtigkeit eines professionell begründeten Wechsels von lehrerzentriertem Unterricht und offenen Unterrichtsformen. Markiert bei erstem der Lehrer/die Lehrerin, was wichtig ist, müssen die SchülerInnen bei zweitem „(...) selbst erkennen, was wirklich wichtig sei“. (Hopmann, 2013 zitiert in: diepresse, 10. Februar 2013, S. 23)

Der bei Petersen sinnvolle, d.h. an den Inhalten, Anforderungen von Lernsituationen und nicht zuletzt an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Wechsel von Kurs- u. Kernunterricht, entspricht den gegenwärtigen Forderungen, den pädagogischen Alltag nicht durch starre Stundenpläne, sondern nach pädagogisch wertvoller Rhythmisierung zu strukturieren.

Daraus lässt sich ableiten, dass sich das offene Konzept der Jenaplan-Pädagogik in die aktuelle Bandbreite didaktischer Diskussionen und grundlegender pädagogischer Positionierungen seriös integrieren lässt. Auf der wissenschaftstheoretisch-methodologischen Ebene: z.B. der konstruktivistisch-systemische Ansatz, auf der Ebene der Unterrichtskonzeptionen das *problembased learning*, auf der Ebene der Unterrichtsformen der Projektunterricht und alle Formen geöffneten Unterrichts, auf der Ebene der Unterrichtstechniken die Moderation, das Feedback, die Selbst- u. Fremdrelexion, die Metakognition oder die ständige Partizipation aller Lernenden. (vgl. Both, 2001, S. 12)

Das Ziel eines allgemeinen Bildungsplanes, den man dem jenaplan-pädagogischen Konzept zuschreiben kann, ist die *Weltorientierung*. Der Begriff *Orientierung* setzt semantisch ein nicht punktuell festgelegtes Wissensziel fest, aber umso mehr den Anspruch, sich in variablen Situationen mit einmal gemachten Erfahrungen, angeeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten zurechtzufinden. Damit soll ein wesentlicher Anspruch in einem Zeitalter sich ständig verdoppelnder Wissensfakten an die Bildungsinstitution Schule erfüllt sein.

Die Kraft der (Lern-)Gemeinschaft

Peter Petersen, er war nicht nur Lehrer und Schulleiter, sondern auch Erziehungswissenschaftler an der Universität Jena, schreibt die Entwicklung jedes Individuums zur Persönlichkeit den Erfahrungen in einer Gemeinschaft zu. Er spricht auch von einer Lerngemeinschaft. Diese zählt für Petersen zu den Sozialformen, welche eine freie Entfaltung des zwischenmenschlichen optimal gewährleisten und somit erzieherisch besonders wirksam sind. Damit ist sowohl die Schulgemeinschaft von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen gemeint als auch die freie Gemeinschaftsbildung der sogenannten Stammgruppe. Diese Stammgruppe gewinnt nach Petersen ihre größte Kraft durch die Altersheterogenität. Er spricht schon 1927 (!) vom „Bankrott der Jahrgangsklasse“ (Petersen, 2001, S. 32).

„(...) eine Arbeitsgemeinschaft, in der alle individuellen Kräfte, die sozialen, die sittlichen und intellektuellen, bestens genährt werden, keine in ihrer Eigenart verkümmert, und doch sind alle in der Gruppe gebunden und sind ein System ineinander spielender, zueinander

hinderlicher, sich ergänzender und darum auch einander fördernder liebender Kräfte aufblühender junger Menschenkinder.“ (Petersen, 1984, S. 66)

Schulfreude und somit nicht zuletzt Lernfreude wächst bei Kindern – und darüber hinaus für Menschen in allen Lebensphasen – aus einer gedeihlichen „echten“ (Petersen, 2001, S. 26) Gemeinschaft, in der man sich angenommen und akzeptiert weiß. Die Idee der Lerngemeinschaft wird getragen von gegenseitiger Wertschätzung, Rücksichtnahme, Hilfestellung, Toleranz und Solidarität, im Speziellen von der Überzeugung eines „fruchtbaren Bildungsgefälles“ (Petersen, 2001, S. 24). Die Gemeinschaft ist wesentlich mehr als die Gruppe als Organisationseinheit. Wesentlich erscheint aber der Hinweis, dass die freie Dynamik der inneren Struktur gewährleistet bleibt. (vgl. Petersen, 2001, S. 54)

Ergebnisse der Gruppenforschung (vgl. Langmaack u.a., 2000) besagen, dass die grundlegenden Bedürfnisse der TeilnehmerInnen in Gruppen Zugehörigkeit, Einflussnahme und Wertschätzung sind. Diese drei Ansprüche werden durch die pädagogischen Forderungen des jenaplan-pädagogischen Konzepts vielseitig berücksichtigt: Jeder/jede hat mit ihrem/seinem Stärke-Schwäche-Profil einen wesentlichen Anteil und Möglichkeit auf das Gelingen der geplanten Arbeitsprozesse einzuwirken, indem ein echtes arbeitsteiliges Arbeiten mit Verantwortungsübernahme von der Planung bis zum Fertigstellen nicht nur gefordert, sondern auch von der Lehrperson beratend begleitet wird.

„Der Lehrer kann im gruppenunterrichtlichen Verfahren den Kindern besser helfen, viel gründlicher eines jeden Eigenart, Begabung, Arbeitstempo und vor allem die wirkliche Gesinnung, die sich hinter der Arbeit...verbirgt, dabei kennenlernen. Er kommt ja wirklich an alle heran und in echte Tuchfühlung mit einem jeden.“ (Petersen, 1984, S. 137)

Durch die immer wiederkehrenden Situationen des reflektierenden Gruppengesprächs, wird der Meinungs austausch einerseits als auch der echte Diskurs gefordert, sodass unterschwellige Konflikte nur von kurzer Dauer sein können. Das häufig angesprochene Bedürfnis der Partizipation an Lern- und Gestaltungsprozessen bis hin zur Metakognition als Beitrag zum Lernerfolg jedes/jeder Lernenden (vgl. Sandfuchs, 2012, S. 14) ist regelmäßiger Teil der rhythmisierten Wochengestaltung.

Leistungskultur statt Leistungskult

„Leistungen sind in unseren Schulen zu etwas geworden, das das Verhältnis Lehrer - Schüler vergiftet. Sie sind zu ‚den‘ Maßstäben für das Können wie für die menschliche Persönlichkeit der Schüler geworden, zu etwas Messbarem, in Zahlen Ausdrückbarem, an denen errechnet werden kann, wie ein Schüler steht, wer und was er ist, versteht und kann.“ (Petersen, 1948, S. 140)

Petersen geht in seinem Konzept von einem „angeborenen Drang zur Selbsttätigkeit“ (Petersen, 1984, S.141) aus, was mit jüngeren Modellen der Didaktik, wonach Lernen immer als aktiver Prozess festgeschrieben wird und von einem aktiven Lernsubjekt ausgeht, unterstrichen wird (vgl. Schmidinger, 2012, S. 18). In der neuen Lernkultur soll Lernen als ein Lernen für selbstgewählte Ziele, an selbst gewählten Inhalten, mit selbst gewählten Methoden und Strategien, mit selbst gewählten Informationsquellen und Medien, in selbst gewählten Sozialformen, mit selbst festgesetzten Lernzeiten und der Möglichkeit der Selbstkontrolle und Selbstevaluierung charakterisiert sein. (vgl. Sacher, 2006, S. 140ff) Diese Ansprüche haben ReformpädagogInnen stets als Gegenpol einst ausschließlicher LehrerInnenzentrierung in einem breiten Fächer von Gestaltungsmöglichkeiten erhoben.

Dieser hohe Partizipationsgrad der Lernenden muss begleitet werden mit einem hohen Anteil an Reflexivität, um Selbststeuerung und Eigenverantwortung auszubilden bzw. argumentieren zu können. Reflexion als Innehalten im Lernprozess, um das eigene Handeln aus selbstgewählter Distanz zu kommentieren, sollte durch lernprozessbegleitendes Feedback vonseiten der Lehrperson nachhaltig unterstützt werden. In der Hattie-Studie (Hattie, 2009) wird von „evaluationsorientiertem Handeln“ (Steffens & Höfer, 2012, S. 7) der Lehrperson gesprochen. Damit ist eine prozessevaluierende Haltung geknüpft, welche eine konstruktive Feedbackkultur im Unterricht ausbilden lässt.

„In der Hattie-Studie (2009) wird deutlich, dass Feedback einer der am stärksten lernfördernden Aspekte in der Schule sein kann. Feedback befindet sich unter den Top10 der Einflussfaktoren für den Lernerfolg.“ (Berger & Waak, 2012, S. 18)

Um den Leistungskult zu einer Leistungskultur entwickeln zu können, bedarf es im Sinne der Jenaplan-Pädagogik von jedem Erzieher „höchstmögliche Feinfühligkeit, seine Methoden den Wachstums- und Entwicklungsstufen des Kindes, dem Gesetz, das im Menschen waltet, anzupassen“ (Petersen, 1984, S. 143). Darüber hinaus wird vom Lehrer/der Lehrerin erwartet, dass er/sie „(...) auf sich selber verzichten könne, sich unterordnen, richtiger vielmehr, sich dem kindlichen Wegesuchen und Tätigsein einfügen, einreihen, beifügen, zuordnen als die immer regelnde, fördernde, anspornende, mittragende und mittreibende Kraft.“ (Petersen 1984, S. 142ff). Daraus wird eine höchstmögliche Lernmotivation und Schulfreude vonseiten der Kinder erwartet. Denn Leistung will vom Kind als Ergebnis eigener Anstrengungen und Erreichung selbstgesteckter Ziele (wie z. B. das Beantworten selbstgestellter Fragen) erlebt werden. Leistungskultur versteht sich als austarierte Waage von Selbsteinschätzung und Fremdevaluierung sowie von Zielsetzung, Prozessbegleitung und Produktbewertung sowohl der Gruppenmitglieder als auch vom Lernenden selbst. Dieser Anspruch ist nachweislich im Konzept der Jenaplan-Pädagogik festgeschrieben.

Resümee

Das Konzept der Jenaplan-Pädagogik setzt sich aus vielen Strukturelementen zusammen, die es erlauben, aktiv an gegenwärtigen Schulherausforderungen mitzuwirken. Da es kein Konzept der *Methödden* und „*Rezeptchen*“ ist, - „Die Zeit der Rezepte und Schemata ist freilich endgültig vorüber“ (Petersen, 1984, S. 13) - sondern eine *Ausgangsform*, gleicht keine Jenaplan-Schule der anderen, sowie auch keine Regelschule der anderen gleicht. Es sind auch dort die engagierten Lehrerpersönlichkeiten, welche mit pädagogischer Haltung ihren Herausforderungen und Ansprüchen gerecht werden wollen.

Literaturverzeichnis:

- Bifie (2009). *Praxishandbuch für Deutsch, Lesen Schreiben*. Graz: Leykam.
BMUKK (2009). Bundesgesetzblatt
Both, K. (2001). *Jenaplan 21*. Hohengehren: Schneider.
Herker S. (2012). Nicht der Lehrer/die Lehrerin fragt sondern die Kinder. *Erziehung und Unterricht*
Herker S., & Wiedner K. (2011). (Hrsg.). *Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit*. Graz: Leykam.
Klafki, W. (1986). Aufgaben der Grundschule und der Grundschulreform. *Erziehungswissenschaft, Erziehungspraxis*. 4.
Müller, F. (2006). *Selbstständigkeit fördern und fordern*. Weinheim: Beltz.
Petersen, P. (2001). *Der Kleine Jenaplan* (62. Auflage). Weinheim: Beltz.
Petersen, P. (1984). *Führungslehre des Unterrichts* (10. Auflage). Weinheim: Beltz.
Langmaak, B., & Braune-Krickau, M. (2000). *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen*. Weinheim: Beltz.
Klein, I. (2002). *Gruppenleiten ohne Angst*. Augsburg: Auer.

Sandfuchs, U. (2012). Das Lernen lernen. *Grundschule*, 7/8, 14 -16.
Hopmann, St. (1999). Reformpädagogik und Lehrplanarbeit. In J. Oelkers (Hrsg.), *Die neue Erziehung*. (S. 331-354). Bern u.a.: Lang.
Die Presse, 10. Februar 2013, S. 23
Schmidinger, E. (2012). Beurteilen – ein Element des Unterrichts. In E. Schmidinger & R. Vierlinger. *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung. Studientexte* (S. 18-39). Wien: Jugend und Volk
Sacher, W. (2006). *Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Berger, R. & Waak, S. (2012). Feedback gezielt geben. *Grundschule*, 7/8, 18-20.
Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of 88+ meta-analyses on achievement*. London.

www.jenaplan.at
www.jenaplan.eu

Prof. Mag. Dr. Susanne Herker, Leiterin des Instituts für innovative Pädagogik u. Inklusion der KPH Graz



